

就労を目的として滞在する外国人における 識字能力の現状と今後の課題

衣 川 隆 生

要 旨

1990年の出入国管理法の改正により就労を目的として滞在する外国人（以下、就労外国人と呼ぶ）が急速に増加し、1998年末現在その数は22万1千人を数えている。このような外国人の急増に伴い、彼らと地域社会との間に様々な摩擦も生じては始めている。本研究の目的は、このような地域社会における問題の解決策を探る糸口として、愛知県豊田市及び三好町に在住する就労外国人の識字能力の現状を分析し、その結果に基づいて、今後の日本語・識字教育の在り方への提言を行うことにある。就労外国人の識字能力の現状を調査するため、8人の日系ブラジル人に対して、1995年7月から2ヶ月に1回、計6回の面接調査を行い、生活の課題に深く関連したことばに対する理解能力、音読能力、書字能力を調査した。分析の結果、1) 読み能力に関しては、まず身近なカタカナ、及びカタカナ語の音読・理解能力の習得が進み、次に、ひらがな、ひらがな語の音読・理解能力の習得が進む可能性があるが、漢字語に関しては、意識的な学習が行われな限り、音読・理解能力の習得は進まないと考えられる、2) 書字能力に関しては、まず身近なカタカナ、カタカナ語の書字能力の習得が進むが、ひらがな、漢字の書字能力の習得は意識的な学習が行われな限り進まないと考えられる、という結果が得られた。本稿の最後では、調査結果に基づき、社会教育、及び社会福祉の観点から、今後の就労外国人に対する日本語・識字教室に対する提言を行う。

キーワード：就労外国人、批判的識字、機能的識字、言語習得、日本語・
識字教室

1. はじめに

1980年代以降、経済悪化などの送り出し側の押し出し要因及び日本国内の労働力不足による受け入れ要因の影響を受け、ブラジル、ペルー等から就労を目的として来日する外国人（以下、就労外国人と略す）が増加しはじめた（都築、1992）。さらに、1990年の出入国管理法の改正により外国人労働者として来日する日系人にいわゆる定住者ビザが発給されるようになったために、就労外国人、特に日系ブラジル人が急速に増加し、1998年末現在、日系ブラジル人は全国で22万1千人を数えている⁽¹⁾。

このような就労外国人の急増に伴い、習慣の違いなどから、地域に在住する日本人との間に様々な摩擦、軋轢も生じて始めている。1999年には、愛知県豊田市にある保見団地で「外国人は国へ帰れ」という右翼や暴走族と一部のブラジル人が対峙し、愛知県警が連日パトロールを続けるような事態も起こったのもその一例である⁽²⁾。

このような問題が生じた原因の一つとして、就労外国人の言葉のハンディキャップが挙げられる。阿久澤（1993）は、日本語ができないことの結果として、地域生活に必要な情報が得られず、近所とのトラブルも起こることを指摘している。さらに、その結果、地域の間人間関係を築くことが難しくなると同時に、日本人の側も、これを安易に偏見と結びつけてしまうとも述べている。

しかし、これらの問題は言葉のハンディキャップだけに起因するのではない。この点に関して、阿久澤（1993）は、母語による情報提供や日本語教室によっていくらか「情報の共有」が可能になったとしても、様々な社会制度、法律がこれまで外国人を排除したまま作られてきたために、情報を共有するだけでは様々な問題を解決しきれないと指摘している。つまり、このことは、外国人が日本社会で一般的だと考えられている言語運用、習慣、マナーを身につけたとしても、これらの問題を解消することはできないことを意味する。問題を解決するためには、笹川（1993）が指摘するように、住民の多数者である日本人住民の常識を変え、外国籍住民、日本籍で民族的背景を異にする住民、日本籍日本人住民の全体を含む、「日本住民」の共通教養をつくりだす機会も必要である。そして、その前提として、外国籍や民族的背景の異なる住民の存在や暮らし、権利、改善のための取り組みについて知り学ぶ必要があるだろう。例えば、彼らがどのような生活環境、言語環境下にあるのか、また、日本語に不自由を感ずる就労外国人が医療、労働、福祉など全ての分野で、どれほど非人間的な

状況に置かれているかという実態を理解する必要がある。

本研究^③は、就労外国人の言語環境、音声、語彙、談話形式、ストラテジー、識字の習得状況を総合的に記述、分析することによって、彼らの言語環境を明らかにし、「日本住民」の共通教養を作り出す前提を提起することを目的に実施されたものである。本稿では、このうち、識字の習得状況について分析し、その結果に基づいて、今後の日本語・識字教育の在り方への提言を行うことを目的とする。

本研究の調査地の一つである保見団地は、愛知県豊田市北西部に位置し、県営住宅・都市整備公団など約3,500戸がある。1990年の出入国管理法の改正以降、日系ブラジル人の入居者数が急増し、現在では住民約3分の1の3,000人以上の日系人が在住している^④。また、もう一つの調査地である愛知県三好町も豊田市に隣接し、多数の就労外国人が在住している。豊田市及び三好町は、自動車産業とその関連企業が集中する企業城下町であり、地元既存の下請け中小・零細企業では労働力不足を補うため、就労外国人を多数必要としている(都築,1992)。しかし、その一方では、上述したような摩擦、軋轢も生じ始めている。このように、ある意味で内なる国際化が求められているこの地域に住む就労外国人がどのような言語環境下にあるかを明らかにすることは、今後、その他の地域での取り組みを考える上で、数多くの示唆を得られるものと考えられる。

2. 調査の背景と枠組み

本研究では、批判的識字観に基づき、調査項目を選定した。この選定には、以下のような背景がある。

これまで日本国内で行われてきた識字調査としては、国立国語研究所が1967年に実施した就学前児童の文字力調査(村石・天野,1972)、島村・三神(1994)が1988年に実施した幼稚園児、保育園児の文字力調査がある。これらの調査は文字能力を文字単位で測定した研究であり、清音・撥音・濁音・半濁音がひらがなで書かれた71枚のカードをランダムに提示し、1) そのカードに書かれている文字が読めるかどうか、2) 「読みテスト」で正しく読めた文字が書けるかどうかを測定している。同時に3) ひらがなを一字提示し、その文字が正確に模写できるかどうかを測定している。この方法の長所としては、1) 個々の文字が読めるかどうかを網羅的に測定できること、2) 縦断的な調査を行う

ことにより、習得の困難な文字は何か、どのような文字から習得されていくかを明らかにすることができるという点にある。

しかし、国立国語研究所が調査を実施した1967年は、「識字に関する世界文相会議」が開催された1965年の直後に当たる。この会議では、「社会生活を営む上で最低限必要とされる読み書きの知識と能力」を指す「機能的識字」という概念が認知された会議である。菊池（1995）はこの「機能的識字」という概念について、以下のように批判している。

機能的識字という概念の傲慢さは、「制度化された識字」が社会構成員が習得すべき規範であり、それ以外の、いわば異端的識字は、逸脱であり、役に立たないものであるとの前提があるからである。

（菊池,1995,p.17）

少なくとも現代の情報混乱社会においては、主流派の識字術を持たない者は、あらゆる差別を免れないのも事実である。

（菊池,1995,p.100）

清音・撥音・濁音・半濁音がひらがなで書かれた71枚のカードをランダムに提示するという村石・天野（1972）の調査方法は、まさに日本社会で社会構成員が習得すべき主流派の識字術を持っているかどうかを測定するものであり、「機能的識字観」に立脚したものであると考えられる。

その後、「識字」に対する考え方は以下のように変化している。国連は、1960年代機能的識字観に基づいて非識字の克服を重大の課題として位置づけて識者字教育を推進したが、「第三世界」の「低開発」と非人間的な社会状況に改善をもたらすことは不可能であった（野元,1993）。その反省に基づき、1975年の国際識字シンポジウム「ベルセポリス宣言」では、識字とは単なる読み書きの技能ではなく、人間の解放や人間の発達と切り離してはならないと宣言している。この新しい識字観の形成に大きな影響を与えたのが、ブラジルの教育学者パウロ・フレイレの理論と実践である。彼の識字教育の特徴の一つとして、非識字者を識字過程の主体として位置づけ、彼らを認識の主体として尊重することが挙げられる。それは具体的に、学習者自身の生活経験や言語世界、文化を重視し、そこを学習・教育の出発点とすることによって実現される（野元,1993）。

本研究の目的は、就労外国人の日本語習得状況及び習得過程を明らかにする

だけではなく、その結果をもとに、今後の日本語・識字教室のあり方を提言することも視野に含まれている。したがって、単に日本語のひらがなの何割が読み書きできるかという機能的な識字観に基づく調査よりも、彼らの生活経験や言語世界を把握し、そこから学習・教育の出発点を模索することが妥当であると考えられる。そこで、生活や生活の課題に深く関連した社会的に重要性を持つことばとして共同研究者である野元氏⁶⁾と筆者が合議のうえ名前、住所、危険、あぶない、たばこ、とまれ、ブラジル、ペルー、フリガナ、アルバイトの10語を読み能力の測定対象として選択し、被調査者の氏名、被調査者の家族の名前、日本人の友人の名前、住所、会社の5項目の書字能力の調査項目として選定した。

具体的には、以下のように測定対象となる能力の概念規定を行った。測定対象となる識字能力を、大きく「読み能力」と「書字能力」に分ける。さらに「読み能力」を、「理解能力」、「音読能力」に下位分類し、「書字能力」を「模写能力」と「書字能力」に下位分類した。「理解能力」とは、日本語で表記された語や文を見て、その意味が理解できる能力のことであり、「音読能力」とは、その語を音読できる能力であると本研究では定義する。「模写能力」とは提示された文字を見て、それを正確に書き写すことができる能力を指し、「書字能力」とは、音声によって提示された語や、既に知識として持っている語を書き下ろす能力であると本研究では定義する。このうち、「模写能力」に関しては、図形などの認知能力形成の途上にある幼児を被調査者とした研究は存在するが、本調査では成人を被調査者として設定しているため、調査項目から除外することとした。

また、測定すべき項目を社会的な文脈の中で提示するか、言語的な文脈の中で提示するか、文字のみで提示するかについても検討を加えた。社会的な文脈とは、実際に日常生活で文字が使われる環境のことである。言語的な文脈に含むというのは、文字を一文字ずつ提示するのではなく、語単位や文単位で提示することを意味する。調査の目的から考えれば、社会的な文脈で実際に文字が使用されている事例を、写真や書式で提示することが理想であるが、今回は時間的な制限もあり、これらを準備することが不可能であった。そのため、調査項目を提示する環境としては、言語的な文脈に含まれている状況で提示することとした。

3. 調査方法

3.1 調査協力者

調査協力者の選定に当たっては、以下の条件を考慮した。

- 1) 性別：男女半々にする
- 2) 年齢：20歳代
- 3) 家族構成：独身
- 4) 学歴：高卒以上
- 5) 本国での日本語との接触度：全く、又はほとんどない
- 6) 開始時点での滞在期間：1年程度
- 7) 日本語学習歴：教育機関での学習経験がない
- 8) 職業：製造工場の単純労働者

上記の条件を考慮し、豊田市周辺で10名の調査協力者を得ることができた。調査開始後、転居などの理由により、2名の調査が続けられなかったため、今回は、1年間の継続的な資料を得られた8名の資料に基づき分析を進める。表

表1 調査協力者のプロフィール

氏名 (略称)	性別	年齢	日系	日本での家族構成	来日時期	以前の滞在歴	通算滞在期間 (調査開始時)
ADA	男	25	2世	単身	94.11	無	10ヶ月
BEL	男	38	非日系	配偶者／子二人と同居	94.09	92.05.93.06	25ヶ月
ETO	男	25	2世	単身	94.11	無	10ヶ月
IKA	男	21	2世	単身	93.05	無	26ヶ月
IUZ	女	33	2世	配偶者／子二人と同居	94.09	92.05.93.06	25ヶ月
OSA	女	32	非日系	配偶者／子二人と同居	93.02	無	29ヶ月
TOY	男	24	2世	単身／調査中に配偶者と同居	94.12	92.05.94.07	34ヶ月
WAT	男	29	2世	単身	94.07	92.11.93.11	20ヶ月

1に調査協力者の背景を示す（以下それぞれ個別に示すときには、〈表1〉に従った略号を使用する）。

結果として、調査協力者の滞在期間、年齢、家族構成には等質性を保つことはできなかった。また、表には記載していないが、学歴でも小学校卒から高卒までとばらつきが存在する。これは、不規則な勤務体制で就労している中で、二ヶ月に一回調査に協力してくれ、同時に背景に等質性を持つ人を10名確保できなかったことによる。したがって、本稿では、調査協力者から得られた資料を総合して量的に一般化することを避け、個々の資料を質的な観点も含め、検討していくことにする。

調査協力者に共通するのは、調査開始時点で全員が自動車産業関連の企業で労働に従事していること、母語がブラジル・ポルトガル語であること、出身地がサンパウロ市またはサンパウロ州であり、方言差はあまりないであろうということである。また、母国でも、来日後も日本語教室などで体系的な日本語指導を受けていないという点にも共通点がある。

3.2 資料収集の手続き

資料収集に際しては、それぞれの調査協力者に対して、1995年7月から1996年8月までに2ヶ月に1回、計6回の面接調査を行った。面接は筆者を含む共同研究者4名が担当し、協力者の住居を訪問する形式で行った。

本研究は、就労外国人における日本語習得を総合的に把握することを目的にしていたため、面接に際しては、インタビュー(15分)、独話課題(10分)、ロールプレイ(10分)、発音調査(10分)、文字調査(10分)が行われた。資料は、全て音声テープ、DATに録音された。本稿ではこのうちの文字調査について分析を加える。

文字調査は大きく「読み能力調査」と「書字能力調査」に分かれ、「読み能力調査」はさらに「理解能力調査」と「音読能力調査」に、「書字能力調査」は「内容確認」と「書字能力調査」に分かれる。

「理解能力調査」と「音読能力調査」は、名前、住所、危険、あぶない、たばこ、とまれ、ブラジル、ベルー、フリガナ、アルバイトの10語を対象とし、調査毎にあらかじめ作成した配列表に従って提出順序を並べ替えて提示した。調査に際しては、調査協力者にそれぞれの語が表記された文字カードを示し、語の意味がわかるかどうか、語が音読できるかどうかの資料を収集した。また、語単位が読めない場合は、表記されている文字を一字ずつ指し、その文字が音

読めるかどうかの資料を収集した。

「書字能力調査」は、被調査者の姓名、被調査者の家族の名前、日本人の友人の名前、住所、会社の5項目が示された文字記入カードを示し、まず、それぞれの内容を日本語で言えるかどうかを確認し、言える場合には、その内容をひらがな、カタカナ、漢字を使って記入してもらった。

3.3 資料分析の基準

資料収集の結果、以下の4種類の資料を得た。

- 1) 文字カードの意味を母語で述べた音声資料
- 2) 文字カードの文字を音読した音声資料
- 3) 文字記入用カードの各項目の内容を述べた音声資料
- 4) 文字記入用カードの各項目を記入した文字資料

本稿では、上記の1)、2)、4)の資料を対象とし、以下の手順で分析を行った。

まず、カードの書かれた語の意味を正確に母語で述べられているかどうかという観点から1)の資料を分析した。本研究では、各調査で正確に意味を述べられている語の数を「理解語数」として測定し、それが段階的に増加している場合には「理解能力の習得が進んでいる」と定義する。そして、「理解語数」が段階的には増加していない場合は「習得が進んでいない」、減少している場合には「習得が停滞している」とする。以下、「習得が進んでいない」、「停滞している」の定義は同様である。

次に、2)の資料を、カードに書かれている文字を正確に音読しているかどうかという観点から分析した。本研究では、正確に音読している文字を「音読文字」として定義し、その文字数がカードに書かれている全文字数のうちの程度の割合を占めているかを文字種別に測定した。例えば、「名前」の「名」だけを「ナ」または「メイ」と音読した場合には、漢字1字が音読できたと考える。そして、調査カードの含まれる漢字6字のうち6分の1、つまり16.7%が読めたと考える。そして「音読文字割合」が段階的に増加している場合には「音読能力の習得が進んでいる」と考えることにする。また、理解能力と音読能力の習得がともに進んでいる場合には、「読み能力の習得が進んでいる」と表現する。

さらに、書字能力の習得を測定するために、いくつかの語、文字を正確に表記しているかという観点から4)の資料を分析した。例えば、「キヌガワ タカオ」と書けた場合には、姓と名前で2語、カタカナが7字書けたと考える。そして、正確に書くことのできた文字数、語数が段階的に増加している場合には、「書字能力の習得が進んでいる」と考えることにする。

4. 結果と考察

4.1 ADA

読み能力

ADAの調査結果を表2に示す。

表2 ADAの調査結果一覧

	調査1	調査2	調査3	調査4	調査5	調査6
理解語数計	0	0	0	0	0	0
ひらがな音読文字割合	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
カタカナ音読文字割合	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
漢字音読文字割合	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
書字語数計	0	0	0	0	3	3
書字ひらがな文字数	0	0	0	0	0	0
書字カタカナ文字数	0	0	0	0	7	6
書字漢文字数	0	0	0	0	2	2

表2から、ADAは6回目の調査まで読み能力の習得が進んでいないことがわかる。また、5、6回目の調査では「ア」を「A」と音読している。これはADAの姓をカタカナ表記した場合、第一文字に「ア」を使用するため、「ア」と「A」の類推から過剰に一般化した可能性もある。

書字能力

表2が示すように、ADAは4回目の調査までは、文字を記入していない。しかし、5、6回目の調査では、姓名をカタカナと漢字で書いている。この結果から、ADAは姓名に関してのみ、カタカナと漢字で表記できるようになったが、それ以外項目の書字能力の習得は進んでいないと考えられる。

4.2 BEL

読み能力

BEL の調査結果を表 3 に示す。

表 3 BEL の調査結果一覧

	調査 1	調査 2	調査 3	調査 4	調査 5	調査 6
理 解 語 数 計	4	5	7	7	7	7
ひらがな音読文字割合	60.0%	800%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
カタカナ音読文字割合	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
漢字音読文字割合	16.7%	0.0%	16.7%	16.7%	16.7%	16.7%
書 字 語 数 計	5	6	8	7	10	11
書字ひらがな文字数	0	0	0	0	0	0
書字カタカナ文字数	23	27	34	32	39	54
書字漢字文字数	0	0	0	0	0	0

BEL は調査開始時点から60%のひらがなが音読でき、カタカナに関しては100%音読している。そして、ひらがなに関しても3回目の調査からは100%音読できるようになっている。また、理解語数でも3回目の調査からは、ひらがな語、カタカナ語の意味は全て理解している。この点について、BEL は5回目の調査終了時に「カタカナに関しては独習し、ひらがなについては、看板などに書いてある表記を見て覚えた」と述べている。例えば、「たばこ」「あぶない」などはスーパーなどの看板で、「とまれ」は道路で見かけることがあると言及している。また、漢字に関しては「名前」の「名」だけを音読しているが、これは道路標識で見る「名古屋」の「名」として覚えていると述べている。これらの言及は、BEL が日常生活で接する文字、語から読み能力を習得していることを示すものである。

書字能力

BEL は調査開始時点からカタカナが書け、調査ごとにその文字数が増加している。そして、書くことのできる語数、項目数も調査を重ねるたびに増えている。しかし、書ける文字種は、カタカナだけであり、ひらがな、漢字は書いていない。この結果から、BEL はカタカナの書字能力の習得は進んでいるが、ひらがな、漢字の書字能力の習得は進んでいないと考えられる。

4.3 ETO

読み能力

ETO の調査結果を表 4 に示す。

表 4 ETO の調査結果一覧

	調査 1	調査 2	調査 3	調査 4	調査 5	調査 6
理解語数計	0	0	1	1	2	2
ひらがな音読文字割合	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
カタカナ音読文字割合	0.0%	0.0%	37.5%	37.5%	68.8%	68.8%
漢字音読文字割合	0.0%	0.0%				
書字語数計	1	1	2	2	6	6
書字ひらがな文字数	0	0	0	0	0	0
書字カタカナ文字数	4	3	6	6	19	19
書字漢字文字数	0	0	0	0	0	0

ETO は 3 回目の調査からカタカナが音読できるようになり、5 回目からはその量も増加している。3 回目から音読できるようになったカタカナは「イ」「ト」であり、理解できた語は「ブラジル」である。6 回目に理解できるようになった語は「アルバイト」である。「イ」「ト」は ETO の姓名をカタカナ表記した際に含まれる文字であり、「ブラジル」は ETO の母国名である。この結果から、ETO は自分の身近なカタカナ語の読み能力から徐々に習得をしていることが示唆される。

書字能力

ETO は 1 回目の調査からカタカナを書き、その文字数が調査ごとに増加している。1、2 回目の調査では、カタカナで自分自身の姓だけを、3、4 回目の調査では姓名を、5 回目以降は、それに家族名、住所を書いている。しかし、文字種としてはカタカナだけであり、ひらがな、漢字は書いていない。この結果から、ETO は、カタカナの書字能力の習得は進んでいるが、ひらがな、漢字に関しては習得が進んでいないと考えられる。

4.4 IKA

読み能力

IKA の調査結果を表 5 に示す⁽⁶⁾。

表 5 IKA の調査結果一覧

	調査 1	調査 2	調査 3	調査 4	調査 5	調査 6
理 解 語 数 計	1	2	2	2	2	*
ひらがな音読文字割合	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	400%	*
カタカナ音読文字割合	12.5%	37.5%	37.5%	62.5%	81.2%	*
漢字音読文字割合	33.3%	33.3%	33.3%	33.3%	33.3%	*
書 字 語 数 計	0	0	1	2	1	3
書字ひらがな文字数	0	0	0	0	0	0
書字カタカナ文字数	2	2	3	6	0	13
書字漢字文字数	0	0	0	0	0	0

IKA は 1 回目の調査からカタカナを 12.5%、漢字を 33.3%音読することができ、カタカナに関しては、調査ごとに比率を増加させている。カタカナの語では「ブラジル」が 2 回目の調査から理解でき、それ以降も文字単位で読めるカタカナが増加している。ひらがなについては、5 回目の調査で「い」「こ」「とま」を音読している。漢字に関しては、1 回目の調査から「名前」を理解することができたが、それ以降読める漢字は増えていない。以上の結果から、IKA はカタカナの読み能力の習得は進んでおり、ひらがなの読み能力の習得も進んでいる可能性がある。しかし、漢字に関しては習得が進んでいないと考えられる。また、IKA には、「ア」を「A」、「ル」を「L」、「フ」を「F」と読むなど、アルファベットの発音からカタカナの発音を類推するという特徴が観察された。

書字能力

IKA は 1, 2 回目の調査で自分自身の名前をカタカナで書こうとしているが正確には書けていない。3 回目にはカタカナで名前を、4 回目には姓名を書いている。そして、5 回目には漢字で姓名を表記している。同時に住所も漢字で書こうとしているが不完全な形で終わっている。6 回目では自分自身の middle name を含む姓名をカタカナで表記している。この結果から、IKA は 6 回

目の調査までに自分自身の姓名に関してはカタカナと漢字で表記する書字能力を習得したが、その他の項目に関する書字能力の習得は進んでいないと考えられる。

4.5 IUZ

読み能力

IUZ の調査結果を表 6 に示す。

表 6 IUZ の調査結果一覧

	調査 1	調査 2	調査 3	調査 4	調査 5	調査 6
理解語数計	0	2	2	2	3	2
ひらがな音読文字割合	30.0%	40.0%	30.0%	30.0%	20.0%	30.0%
カタカナ音読文字割合	43.8%	75.0%	75.0%	68.8%	75.0%	75.0%
漢字音読文字割合	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
書字語数計	2	3	2	2	2	2
書字ひらがな文字数	0	0	0	0	0	0
書字カタカナ文字数	13	11	9	9	7	7
書字漢字文字数	0	0	0	0	0	0

IUZ は 1 回目の調査から 30.0% のひらがなと 43.8% のカタカナが音読でき、その後、カタカナに関しては音読できる文字が増加している。このうち、2 回目の調査から理解できた語は、「ブラジル」と「アルバイト」である。また「住」の部首をカタカナの「イ」と読んでいる。これは、自分の名前をカタカナ表記した際に「イ」を使うから覚えたと述べている。この結果から、IUZ は自分の身の回りで使われているカタカナとひらがなから読み能力を習得していることが示唆される。

書字能力

IUZ は 1 回目の調査からカタカナを書くことができるが、その数は増加していない。1 回目から書けたのは、自分自身の姓名と家族の名前であったが、2 回目以降は、家族の名前が正確に書けなくなり、語としては不完全な形でしか書いていない。この結果から、IUZ のカタカナの書字能力の習得は停滞しており、また、ひらがな、漢字の書字能力の習得は進んでいないと考えられる。

4.6 OSA

読み能力

OSA の調査結果を表 7 に示す。

表 7 OSA の調査結果一覧

	調査 1	調査 2	調査 3	調査 4	調査 5	調査 6
理 解 語 数 計	3	4	5	6	6	7
ひらがな音読文字割合	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
カタカナ音読文字割合	31.2%	56.2%	68.8%	87.5%	87.5%	
漢字音読文字割合	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
書 字 語 数 計	1	0	6	14	13	7
書字ひらがな文字数	4	9	21	29	27	21
書字カタカナ文字数	5	2	3	13	29	23
書 字 漢 字 文 字 数	0	0	1	2	2	2

OSA は調査開始時からひらがなで表記された語は100%理解でき、カタカナも31.2%音読できている。また、カタカナに関しては、読める文字が徐々に増加し、6回目では全ての語が理解できるようになっている。しかし、漢字に関しては、6回目の調査まで読むことができていない。この結果は、カタカナの読み能力の習得が進んでいるが、漢字に関しては習得が進んでいないことを示すものである。

書字能力

OSA は調査開始時点から、ひらがな、カタカナを書くことができ、3回目の調査からは漢字も書けるようになっている。語数で見ると、1回目から自分自身の姓名がカタカナで書け、3回目以降の調査から、書くことのできる文字数、語彙数、項目数が増えている。6回目の調査では文字数、語彙数、項目数ともに減少しているが、これは一時帰国したためであると述べている。また、OSA は自分の姓に関しては、漢字とカタカナで表記することができ、その他の項目に関して、カタカナで表記すべき家族名、会社名の項目はカタカナで、友人名、住所に関してはひらがなで表記している。以上の結果から、OSA はひらがな、カタカナの書字能力の習得は進んでいると考えられるが、漢字に関しては、自分の姓以外の書字能力の習得は進んでいないと考えられる。

4.7 TOY

読み能力

TOY の調査結果を表 8 に示す。

表 8 TYO の調査結果一覧

	調査 1	調査 2	調査 3	調査 4	調査 5	調査 6
理解語数計	1	1	1	1	2	2
ひらがな音読文字割合	10.0%	10.0%	20.0%	20.0%	40%	40%
カタカナ音読文字割合	25.0%	25.0%	31.2%	43.8%	43.8%	43.8%
漢字音読文字割合	0.0%	0.0%	0.0%	16.7%	16.7%	16.7%
書字語数計	1	1	1	1	1	2
書字ひらがな文字数	0	0	0	0	0	0
書字カタカナ文字数	0	0	0	0	2	4
書字漢字文字数	2	2	2	3	3	2

表 8 から調査の回を重ねるたびに、TOY が音読できる文字種、文字数が増えていることがわかる。このうち、1 回目から理解できたのは「ブラジル」であり、音読できたのは「あ」である。4 回目以降は、「名」「アルバイト」の「ル」「ト」が音読できるようになり、5 回目以降は「とまれ」が理解できるようになっている。この点について、TOY は、「名」「とまれ」が読めるようになったのは、BEL 同様、「名古屋」「とまれ」を道路標識でよく見るためであると述べている。また、4 回目以降、「ル」「ト」が読めるようになったのは、TOY の名前をカタカナ表記した際に「ル」「ト」が含まれるために覚えられたという可能性も考えられる。この結果から、TOY は日常目にする文字から徐々に読み能力を習得していることが示唆される。

書字能力

TOY は 1 回目から漢字を書いているが、文字数は増えていない。これは、自分の姓だけを漢字で書いているためである。また、5 回目の調査ではカタカナで名前を書こうとしているが、正確には表記できていない。そして 6 回目の調査では、カタカナで姓だけを表記している。また、4、5 回目では、住所を漢字で書こうとしているが正確に書くことができていない。しかし 6 回目では、正確に書いている。この結果から、TOY は自分自身の姓に関しては、漢字、

カタカナで書く能力を習得しているが、その他の文字の習得は進んでいないことが示唆される。

4.8 WAT

読み能力

WATの調査結果を表9に示す。

表9から、WATは6回目の調査まで文字の読み能力の習得が進んでいないことがわかる。また、1回目から「ブラジル」の「ジ」を「ジョ」と音読している。この点についてWATは、自分の名前をカタカナ表記した際に「ジョ」が含まれ、その表記からの類推で「ジ」を「ジョ」と認識したと述べている。

表9 WATの調査結果一覧

	調査1	調査2	調査3	調査4	調査5	調査6
理解語数計	0	0	0	0	0	0
ひらがな音読文字割合	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
カタカナ音読文字割合	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
漢字音読文字割合	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
書字語数計	0	0	1	0	0	0
書字ひらがな文字数	0	0	0	0	0	0
書字カタカナ文字数	2	2	3	2	2	2
書字漢字文字数	0	0	0	0	0	1

書字能力

WATは1回目から5回目の調査まではカタカナを書いているが、その数が増加していない。また、6回の調査全てにおいて、自分の名前だけをカタカナで表記しようとしているが、正確に書けたのは2回目の調査時のみである。また、6回目の調査では、住所を漢字で書こうとしており、部分的には正確に書いているが、語としては不十分にしか表記できていない。この結果から、WATは自分自身の名前に関してはカタカナで書くことができる可能性があるが、その他の書字能力の習得は進んでいないと考えられる。

5. 議 論

ここまでの結果、考察から示唆される可能性は以下の二点である。

- 1) 読み能力に関しては、まず身近なカタカナ、及びカタカナ語の音読・理解能力の習得が進み、次に、ひらがな、ひらがな語の音読・理解能力の習得が進む可能性がある。しかし、漢字語に関しては、意識的な学習が行われない限り、音読・理解能力の習得は進まないと考えられる。
- 2) 書字能力に関しては、まず身近なカタカナ、カタカナ語の書字能力の習得が進むが、ひらがな、漢字の書字能力の習得は意識的な学習が行われない限り進まないと考えられる。

5.1 日本語・識字教室のあり方への示唆

ここでは、今回の調査で示された就労外国人の識字習得状況から、今後の日本語・識字教室のあり方を検討する。

阿久澤(1993)は、言葉がわからないために生じる問題として、偏見、労働、医療の三つの問題を大きく取り上げている。偏見とは、地域生活に必要な情報 that 得られないため、地域の間人間関係を築くことが難しくなり、日本人側もこれを偏見と結びつけてしまう問題である。労働問題とは、今回の調査協力者のように、地域の製造業の現場労働者であり、来日直後から危険の伴う建設現場、工場で働くことが多い人々の場合、言葉がわからなければ労災に遭う確率も高まるだけでなく、本来保証されている労働者としての権利を行使することができないという問題である。そして、医療とは、言葉がわからないために、医療機関から足が遠のき、結果として命に関わる問題へと生じるという問題である。このように、就労外国人が生活の場面で必要とされている文字、ことばを理解できないということは、単にコミュニケーションの問題だけではなく、生命の問題にも関係している。したがって、就労外国人を対象とした日本語・識字教室の目標は、学習者である就労外国人が生活や就労をめぐる抱える課題と密接に結びついたものとする必要がある(野元,1995)。

そのためには、第一に、学習者自身に関係した情報を用いた学習内容が提案できるだろう。調査結果から、自分自身の姓名、国籍に関係がある文字の習得は進む傾向が示唆されている。まず、自分の姓名、国籍、住所などが理解でき、書字できるようになることが第一歩であると考えられる。

第二に、地域生活、職場、医療関係などの公共サービス機関で必要な情報を使った教室運営が必要だろう。それぞれの地域、職場には、独自の生活文化や労働習慣が存在すると考えられる。それらの文化や習慣を一般化するのではなく、そこに限定した情報として学習者と共有する必要があるのではないだろうか。例えば、ゴミの出し方、自転車の置き方、地域の活動、職場における注意書きなど、教室を開催する時点で最も身近な題材を教材として取り上げ、それを基に学習を進めるべきであろう。同時に、それらの題材を言語的な文脈で提示するのではなく、写真などを用いて社会的な文脈で提示する必要がある。今回の調査で提示された漢字の中で「名」は、最も音読率が高かったが、これはBEL、TOYのように「名前」の「名」として理解しているのではなく、道路標識で見る「名古屋」の「名」として覚えている。この点からも、単に文字として紹介するのではなく、道路標識などを用いて文字を紹介したほうが有用であろう。

第三に、学習者にとって切実な問題である「差別」、「労働災害」、「健康不安」などをトピックとしたシラバスや教材が必要となるであろう。そして、単にこれらの題材、トピックを言語学習の道具としてのみ用いるのではなく、学習者が直面する問題への理解を深め、それを解決する手があり、方法を考える題材としても取り上げる必要があるだろう。野元（1996）は、このような教室づくりの一例として、学習者が工場で事故に遭わないように「あ」を教える際には「あぶない」の「あ」であると示した上で、彼らが実際にどれくらい「あぶない」状況にあり、その危険をなくしてより安全な労働環境にしていくためには何が必要なのかについて話し合うような教室を例示している。今後は、このような視点を持ちつつ、教室設計を考えていくことが求められる。

5.2 地域社会の対応

最後に、地域社会の対応について社会福祉の視点から考察を加える。

今回の調査で、BELとOSAの二人だけが最終調査の時点で、ひらがな及びカタカナの音読文字割合が100%となっている。調査の過程で彼らは、共に小学生の子供を持っているため、学校からの連絡が理解できるように、ある程度日本語を自習しなければならなかったと述べている。

一方、BELとOSA以外の6人は、来日後1年以上経過しても、生活や生活の課題に深く関連した社会的に重要性を持つ文字を理解、表現できる能力が習得されていない。

ここで問題となるのは、彼らが必要に迫られて、自習しなければならなかったという地域社会の現状、及び言語的なハンディキャップを有する人々が言語補償を得られていないという現状である。つまり、彼らが普通の日本人と同等の社会的生活を送るためには、彼ら自身が自力で識字能力を獲得しなければならなかったことを意味する。

1948年の世界人権宣言では、どのような社会状況に生活する人であっても、自由に意思を表示し、意見を述べ、自由に自らの生活を尊ぶ権利（自由権）をもち、社会保障を受ける権利（社会権）を持っていると宣言している。社会福祉の視点から捉えれば、これらの権利を単に主張するだけでなく、これらの権利が行行使できる社会的施策や制度を確立しなければならない。困っている人々を個人的に援助したとしても、それは福祉実践と呼べるかもしれないが、社会福祉実践とは呼べない。社会福祉実践とは、社会的な制度・政策を軸に行われる活動でなければならない（花村春樹他、1990）。

今回調査の対象となった就労外国人は、日本国民ではないが、地域の住民である。地方自治体には、彼らの権利を保障する義務がある。しかし、野元(1995)が指摘するように、現状では、日本語学習の支援をボランティアに依存する自治体は多い。これは、地域のボランティアに福祉実践を委ね、社会福祉実践を行っていない自治体が多いことを意味する。地域が外国人の労働力を必要とし、それを受け入れている以上、それぞれの地方自治体は、彼らを言語的なハンディキャップを持つ人と認定し、彼らの自立を促進できる制度を整備し、サービスの提供に努めることが求められていると言えよう。

また、就労外国人に対する言語サービスを提供する際、かつて日本の識字教育が植民地における同化政策の一環を担っていたという歴史を忘れてはならないだろう。一方的に日本語の識字を押しつけることは、学習する人々のアイデンティティを崩壊させる危険性も持つ（野元、1993）。今後、自治体が言語サービスを提供する際には、石井（1998、115）が提唱するような「外国人の豊かな生活や自己実現を教室の内外で試みるためのコミュニケーション・スペースを創造することを志向した」サービスが必要となってくるであろう。同時に、サービスを提供する側も、調査、実施を通して「外国籍や日本籍で民族的背景を異の異なる住民の存在や暮らし、権利、改善のための取り組みについて知り（笹川、1993、22）」、どのような制度改革が必要かを常に検討していく姿勢が必要となっていくであろう。

現在、筆者を含む研究グループは、豊田市保見団地に住む就労外国人に対し

て、今回の調査と同様の調査を大規模に実施する予定⁽⁷⁾である。本研究で得られた結果と今後の調査の結果に基づき、今後の日本語・識字教室のあり方、地域の対応方法の検討を続けていかなければならない。

注

- (1) 1999年6月13日付け朝日新聞より
- (2) 1999年6月14日付け朝日新聞より
- (3) 科学研究費補助金（基盤研究（A））課題番号06391099の助成を受け行われた「就労を目的として滞在する外国人の日本語習得過程と習得にかかわる要因の多角的研究」を指す。
- (4) 1999年6月14日付け朝日新聞より
- (5) 研究当時埼玉大学教育学部助教授、現在東京都立大学人文学部助教授
- (6) IKAの6回目の読み能力調査の結果は、聴取不能のためここでは含まれていない。
- (7) 科学研究費補助金（基盤研究（C）（1））課題番号11610277の助成を受け行われる「外国人住民の日本語読み書き能力の調査と日本語教育プログラムの開発」を指す。

参考文献

- 阿久澤麻里子（1993）「在日外国人の暮らしと自立を支援する」月刊社会教育編集部編『日本で暮らす外国人の学習権』36-48
- 石井一成（1998）「地域の日本語支援の場におけるリテラシー行動の類型化の試み－リテラシー理論と言語管理理論から－」『日本語教育』96号109-120
- 菊池久一（1995）『<識字>の構造』勁草書房
- 笹川孝一（1993）「外国籍住民の学習権とアジア太平洋学習権協同体の展望」月刊社会教育編集部編『日本で暮らす外国人の学習権』9-34
- 島村直己・三神廣子（1994）「幼児のひらがなの習得－国立国語研究所の1967年の調査との比較を通して－」『教育心理学研究』第42巻第1号，p.70-76
- 都築くるみ「日系ブラジル人の生活実態調査より 中間報告－地域住民との共生は可能か」『名古屋大学社会学論集』第13号，125-154.
- 野元弘幸（1993）「教育としての日本語教育の探求－識字教育の経験に学ぶ」『THE LANGUAGE TEACHER』，Vol.19, No.6.
- 野元弘幸（1995）「社会教育における日本語・識字教育の現状と課題」『月刊社会教育』No.467
- 花村春樹・大坂譲治・北川誠一（監）『社会福祉』中央法規
- 野元弘幸（1996）「機能主義的日本語教育の批判的検討－『日本語教育の政治学』試論－」『埼玉大学紀要（教育学部）』第45巻第1号89-97
- 花村春樹・大坂譲治・北川誠一（監）『社会福祉』中央法規
- 村石昭三・天野清（1972）『幼児の読み書き能力』東京書籍株式会社

*本研究は科学研究費補助金（基盤研究（C）(1)）課題番号11610277及び課題番号：06391099基盤研究（A）課題番号06391099の助成を得たものである。